



TITLE:

<研究論文>パフォーマンス課題を用いた生活科実践の検討 --カリキュラムのなかに「遊び」をどう位置づけるか--

AUTHOR(S):

森本, 和寿

CITATION:

森本, 和寿. <研究論文>パフォーマンス課題を用いた生活科実践の検討 --カリキュラムのなかに「遊び」をどう位置づけるか--. 教育方法の探究 2019, 22: 37-44

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241660>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

パフォーマンス課題を用いた生活科実践の検討 ——カリキュラムのなかに「遊び」をどう位置づけるか——

森本 和寿

1. はじめに

本稿では、2018年度のプロジェクト TK における生活科の実践分析を通して、パフォーマンス課題を用いたカリキュラム設計において「遊び」をどのように位置づけるかについて検討する。

プロジェクト TK とは、京都市立高倉小学校の教師と京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室の大学院生との共同研究のことである。このプロジェクトでは、2010年以降、算数科におけるパフォーマンス評価の共同研究を続けてきた。近年の成果としては、5年生の単元「面積」におけるパフォーマンス課題が挙げられる¹。本年度はこれまでの算数科におけるパフォーマンス評価実践の蓄積に基づいて、カリキュラム・マネジメントの視点を踏まえながら、他教科におけるパフォーマンス評価を研究対象として据えた。本稿では、2学期に行われた生活科のおもちゃづくり単元においてパフォーマンス課題を用いた実践を取り上げる。

これまでに行われたパフォーマンス課題を用いた生活科の実践研究として、香川大学教育学部附属高松小学校の実践研究²と中西修一郎の論考³が挙げられる。附属高松小の実践研究では、単元「やさいをそだてよう」(2年生)、単元「町だいすき 自分だいすき」(2年生)が取り上げられている。両実践とも、どのような単元構成で、どのようなパフォーマンス課題やルーブリックが用いられたかが紹介されているが、パフォーマンス課題を取り入れたことで単元設計レベルにおいてどのような意義と課題があったかについては十分に検討されていない。一方、中西の論考は生活科の学習を「生活しらべ」と「生活づくり」に整理し、それぞれの観点から生活科におけるパフォーマンス課題を例示しているが、生活科のなかで重視されてきた「遊び」がパフォーマンス課題のなかでどのように実践さ

れうるのか、あるいは実践は難しいのかという点については言及されていない。

そこで本稿では、①生活科においてパフォーマンス課題を取り入れることはカリキュラム編成においてどのような意義と課題を有するのか、②パフォーマンス課題は「遊び」の要素を包摂しうるのかを検討する。高倉小学校で実施されたパフォーマンス課題を用いた実践の分析することで、これらの論点について具体的に検討することを目指す。

2. パフォーマンス課題と生活科の学び

(1) パフォーマンス課題

パフォーマンス課題は「リアルな文脈の中で知識やスキルを応用・総合しつつ使いこなすことを求めるような課題」⁴であり、パフォーマンス評価において用いられる。パフォーマンス評価とは、広義には「思考する必然性のある場面で生み出される学習の振る舞いや作品(パフォーマンス)を手がかりに、概念理解の深さや知識・技能の総合的な活用力を質的に評価する方法」であり、より狭義には「学習者のパフォーマンスを引き出し実力を試す評価課題(パフォーマンス課題)を設計し、それに対する活動のプロセスや成果物を評価する『パフォーマンス課題に基づく評価』」である⁵。

パフォーマンス評価は、米国で1980年代に登場した「真正の評価(authentic assessment)」論を思想的な背景のひとつとしている。日本では1990年代後半にポートフォリオ評価や「真正の評価」論の研究が登場し、2000年代から「真正の評価」論やパフォーマンス評価の研究が盛んになった。近年では、研究者のみならず、行政からもパフォーマンス評価の必要性が指摘されている⁶。

パフォーマンス課題を導入して単元を設計するこ

とで、オープンエンドの課題への取り組みが「活動あって学びなし」となることを避けられる。このような単元設計の屋台骨となるのが、「本質的な問い(essential questions)」と「永続的理解(enduring understandings)」である。

（２）「本質的な問い」と「永続的理解」

カリキュラムにパフォーマンス課題を適切に位置づけるためには、「逆向き設計」論が有効である。「逆向き設計」論の特徴は、①教育によって最終的にもたらされる結果から遡ってカリキュラムを設計する点と②指導が終わった後に考えられがちな評価方法を先に構想する点にある⁷。そのため、「逆向き設計」論では、単元設計（「ミクロな設計」）を行う際、あるいは年間指導計画や教育課程全体の設計（「マクロな設計」）を行う際に、①求められている結果（目標）を明確にする、②承認できる証拠を決定する、③学習経験と指導を計画するというプロセスでカリキュラムを設計するのである。したがって、パフォーマンス課題をつくり始める際には、まず目標を明確化する必要がある。この目標の明確化のための鍵となるのが「本質的な問い」と「永続的理解」である。

「本質的な問い」とは「教科やカリキュラムの中心にあり……教科の探究と看破を促進する問い」⁸である。「本質的な問い」には、ひとつの教科を包括する抽象度の高い問いもあれば、ひとつの単元におけるより具体的な問いもある。一方、「永続的理解」とは「教室を超えて持続する価値を持つような重大な観念にもとづく、特定の推論」⁹である。単元や科目の「永続的理解」を考える際には、単元の学習から数年経過して子どもが詳細を忘れ去った後に、何を理解しておいてほしいか、何を活用できる能力があってほしいかと問うことが推奨されている

このように、「本質的な問い」と「永続的理解」は、教科の本質的な価値に根ざした「問い」と、その問いに対する「答え」という関係になっている。これらカリキュラム設計のはじめに検討し、それぞれの教科において獲得することが期待されている力を獲得できるようにパフォーマンス課題を設計することで、授業が活動主義にならず、目的・目標指向で授業をつくることができる。

（３）生活科におけるパフォーマンス課題づくり

では、生活科における「本質的な問い」と「永続的理解」とは、どのようなものなのか。これについては先述した中西の論考が詳しい。中西は、2017年度版学習指導要領における「生活科の内容のまとめり」を手がかりとしながら、①「学校、家庭及び地域の生活に関する内容」、②「身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容」を、「活動の対象ではなく、どのように対象に取り組むかを重視して学習内容を規定している」もの捉えている。そのうえで、①を「生活しらべ」（自分たちを取り巻く社会的・自然的環境がどのように自分たちの生活を支えているのかを知る学習）、②を「生活づくり」（自分たちを取り巻く社会的・自然的環境に積極的に関わり、生活を作り変えていく学習）と規定し、①②それぞれについて「本質的な問い」と「永続的理解」、そこから作成されるパフォーマンス課題を例示している。たとえば、「生活づくり」であれば、以下の表１のとおりである。

表１．「生活しらべ」における「本質的な問い」と「永続的理解」とパフォーマンス課題の一例¹⁰

領域の「本質的な問い」	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しいとはどういうことだろうか？ ・ものごとを楽しむために、私たちにできることは何だろうか？ ・あそびと仕事の違いは何なのか？
単元の「本質的な問い」	<ul style="list-style-type: none"> ・本物のパン、本当にいいものを作るにはどうすればいいのか？その方法を理解するためにやらねばならないことは何か？ ・成功と失敗はどのような関係をしているのか？
「永続的理解」	<ul style="list-style-type: none"> ・パンを作るにはさまざまな工程があり、それぞれの要素が複雑に組み合わさり、材料を量る、時間を測るなど繊細な作業が必要となる。その調整には自ら試行錯誤を繰り返したり、本物のパン屋さんが何を考えてどのように作っているのかを調べて理解することが必要である。 ・本当の挑戦であれば、1回でうまくいくことは少ない。失敗は成功のために必要な経験であり、その原因と解決策を考えることで、本当にいいものを作ることができる。
パフォーマンス課題例	<p>〇〇小学校まつりにパン屋さんを出そう。でも、出店するからには、中途半端なものを提供するわけにはいきません。これまで麦の種をまくところから始めて、観察をしたりして無事収穫にたどりつきました。</p> <p>でも、本番はこれからです。収穫した麦を挽いて小麦粉にしたり、うまくふくらむ生地を練ったり、うまく焼けるように工夫したりと、さまざまな課題をクリアしなければなりません。そのためには、どのようなことを勉強すればよいでしょうか？しっかりと考えて、「本物のパン」を作り上げましょう。</p>

以上に述べた「本質的な問い」と「永続的理解」はパフォーマンス課題を支える屋台骨である。次章で詳述する京都市立高倉小学校との共同研究においても、これらを意識しながらパフォーマンス課題を作成した。

3. パフォーマンス課題実践の具体的検討

(1) 単元設計とパフォーマンス課題づくり

パフォーマンス課題を用いた生活科の単元設計、授業実践の具体的検討のために、ここでは2018年度に京都市立高倉小学校で行った実践を分析する。今回取り上げる生活科おもちゃづくり実践（単元「あそんでためてくふうして」）は2学期から行われるものであったので、それに先駆けて、2018年7月9日に高倉小学校の先生方と京都大学の院生で単元構想の会議を行った（筆者も院生として参加した）。この会議では、どのようなパフォーマンス課題にするかということはもちろん、その前提となる本単元の目標（すなわち「本質的な問い」と「永続的理解」）について主に議論した。

本単元は、単元名「あそんでためてくふうして」に表されているように、①子どもたちがおもちゃづくりという遊びを体験すること、②おもちゃづくりの過程で試行錯誤が生まれること、③試行錯誤の過程で直面した問題を工夫によって解決することが想定されている。また、カリキュラム・マネジメントの観点から、本単元が教科や学年をまたいで他の単元とどのように接続するのかを意識することも必要である。2017年度版学習指導要領では生活科で目指す資質・能力として、「活動の体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする」ことが想定されており、3年生以降の理科や社会科へとつながる知識・技能の基礎を獲得することも期待されている。本単元であれば、3年生で学ぶゴム、風、磁石の性質へと接続可能な内容であるため、ゴム、風、磁石の力を用いたおもちゃをつくることで、単元同士のつながりをもたせることが授業者である和谷一廣先生から提起された。

また、単におもちゃをつくって遊んだだけで終わってしまうと、まさに「活動あって学びなし」になってしまう。おもちゃづくりという具体的な活動・体験を通して、子どもたちが何かに気づき、気づいたことで

認識が更新されることが重要である。ゆえに、単元設計においては、子どもたちの気づきの質を高めるカリキュラム、授業となることを企図する必要がある。気づきの質を高めるための方策として、たとえば加納誠司の論考（2009年）では、①「対象に自分を重ね合わせる」こと、②「気づきを顕在化し自覚させる」こと、③「気づきを交流させる」ことが挙げられている¹¹。これは、考えたことを話し言葉や文字等にして価値づける作業を子どもにさせ、他者と交流する機会を設けるという形で実現できる。たとえば、おもちゃづくりの過程で工夫したことを子どもが書いたり、人に話したりすることができればいい。そのような「書く」「話す」作業が切実なものとして子どもの前に立ち現れるような課題であれば、本単元が豊かなものとなる。以上を踏まえ、本単元のパフォーマンス課題とループリック（表2）は次のように設定された。

【パフォーマンス課題】

～おもちゃアドバイザーになるう～
身近なものを変身させて、おもちゃを作り出すことができるみなさんは、ゴム・風・じ石のパワーを知ること、また一歩、おもちゃ作りの名人に近づいてきました。そこで、パワーを使ったおもちゃを作って「おもちゃフェスティバル」を開き、1年生を招待しましょう。みなさんは、おもちゃアドバイザーとして、1年生におもちゃの仕組みや面白さを伝えられるようになりましょう。

表2. 本単元で用いたループリック（指導案より）

3	自分が作ったおもちゃだけでなく、友だちの作ったおもちゃについても、素材の活かし方や仕組みの工夫について1年生にわかりやすく説明している。＜スーパーアドバイザー＞
2	自分が作ったおもちゃについて、素材の活かし方や仕組みの工夫について1年生に説明している。＜おもちゃアドバイザー＞
1	自分が作ったおもちゃについて材料や遊び方を説明しているが、素材の活かし方や工夫については説明できていない。 【支援】素材を選んだ理由や仕組みの工夫について考えたことをアイデアスケッチに表し、参照しながら説明ができるようにする。

このパフォーマンス課題では「おもちゃフェスティバル」という子どもにとって馴染みやすい状況が設定されている。「おもちゃフェスティバル」では、1年生が「お客さん」として招かれ、2年生は「おもちゃアドバイザー」として1年生におもちゃで遊んでもらい、楽しませるという役目を担う。1年生に楽しんでもら

うために、2年生はおもちゃの遊び方や仕組みを説明できる必要がある。1年生を目の前にして説明する必要があるという状況は、授業中に教師から「説明しなさい」と求められるだけの状況よりも切実性がある。また、1年生にわかりやすく説明するために練習するという目的があることで、授業中に同じ学級の子や教師に説明すること、おもちゃづくりの過程での工夫をふり返りシートに書いて言語化することにも切実性が生じ、気づきが発生しやすくなるのである。

パフォーマンス課題のような真正の課題は単元の開始時に評価基準とともに提示され、長い時間を書けてくり返し取り組まれるべきものとされている¹²。パフォーマンス課題は教科書の章末問題と類するものと理解されている場合が少なくないため、単元最終時に提示して取り組んでいる実践も見受けられる。もちろん単元最終時に提示して機能するパフォーマンス課題もあるが、オープンエンドの課題であるパフォーマンス課題の特徴に照らせば、単元のできるだけ早い段階でパフォーマンス課題を提示できるように単元を設計することで、子どもたちが自立的に学ぶ可能性を提供することがより効果的である。

しかし、本実践では対象学年が小学校2年生であることや、生活科のおもちゃづくりという取り組みが必ずしも教科や学問によって明示的に規定されているわけではないことに鑑みると、単元冒頭でパフォーマンス課題と評価基準を示すことが必ずしも効果的だとは言えないので、本単元において個別具体的に適切なパフォーマンス課題提示タイミングを探る必要があった。

本単元では、第6時までに身近なもの（家庭から持ち寄った生活廃材）で工夫して遊ぶ時間を確保し、第7・8時にゴム、風、磁石のそれぞれの力を使ったおもちゃをそれぞれつくる体験をした。すなわち、子どもは第8時までに、生活廃材で遊ぶことと、ゴム、風、磁石をそれぞれ単体として利用しておもちゃをつくることを経験している状態になる。そのため、この段階で、生活廃材とゴム、風、磁石の力を総合しておもちゃをつくるというパフォーマンス課題の要求に応える準備（レディネス）が子どもたちのなかに形成されたことになる。そこで本単元では、全20時のうち、第8時にパフォーマンス課題を提示することとした（表3）。このように、パフォーマンス課題を設定し、その課題

に向けた具体的な子どもの活動を意識することで、子どもたちがパフォーマンス課題に向けて自立的に活動・学習できるように柔軟に単元を設計できるようにするのである。

表3. 単元計画（指導案をもとに筆者作成）

次	時	学習活動
素材のおもしろさを見つける（つかむ）	①調べる	○集めたものを改めて見ながら、どんな物があるか、どんなことができそうか、出し合う。
	②体験する	○集めた物の特徴を生かして、積んだり、転がしたり、はじいたりしながら遊ぶ。
	③まとめる	○遊びを振り返り、楽しかったことを交流する。
楽しい遊びを工夫する（ひろげる）	④調べる・体験する	○遊びがもっと楽しくなるようにグループで話し合いながらルールを変えて遊ぶ。
	⑤・⑥体験する・まとめる	○遊びがもっと楽しくなるようにおもちゃを工夫して、遊ぶ。
もっと新しい遊びをさぐる（ふかめる）	⑦・⑧調べる・体験する	○ゴム、磁石、風を使ったおもちゃを製作し、発想を広げる。 ・パフォーマンス課題を提示し、今後の見通しをもてるようにする。
	⑨まとめる	○「おもちゃフェスティバル」に向けて見通しをもち、作りたいおもちゃのアイデアスケッチを書く。
	⑩・⑪調べる・体験する	○アイデアスケッチをもとに、おもちゃを製作する。
	⑫まとめる	○遊びのルールや役割を決める。
自分がつくった遊びを伝える（いかに）	⑬調べる	○紹介するために必要なものを準備し、練習を行う。
	⑭・⑮体験する・まとめる	○2年生に向けて、遊びの紹介を行い、感想やアドバイスを出し合う。
	⑯・⑰調べる・体験する	○おもちゃの仕組みやルールを改善する。
	⑱・⑲体験する	○1年生を招待し「おもちゃフェスティバル」を開催する。 ＜パフォーマンス課題＞ パワフルおもちゃフェスティバルに1年生をしょうたいて、おもちゃアドバイザーになろう。
	⑳まとめる	○遊びをふりかえり、自分の成長に気付くようにする。

（2）パフォーマンス課題を用いた授業実践

前節では単元設計について具体的に検討することで、パフォーマンス課題を用いたカリキュラム編成の可能性を提示した。一方、カリキュラム編成の改善だけで優れた実践ができるわけではないことは論を俟たない。具体的な授業実践にも改善が必要である。

先述のとおり、本単元の目標は、おもちゃづくりを通して試行錯誤すること、試行錯誤の過程で工夫すること、工夫したことに気づくこと、気づいたことを認識することにある。しかし、子どもにただ漫然とおもちゃづくりをさせただけでは、おもちゃづくりにおける工夫を意識化できるとは限らない。

そこで本実践では、おもちゃづくりにおける工夫と

はどのようなものかを示すために、授業者である和谷先生が実際に試作したおもちゃを子どもたちに提示し、子どもの気づきを促した。和谷先生は、試作してきた風の力で走る帆のついた車を見せて、風の力を最大限に利用するために帆の形を工夫したこと、実際におもちゃを試作してみたところ、うちわで風を送ったら帆が壊れてしまったこと、帆が壊れないように帆を支える部分を頑丈にしたことを話し、おもちゃづくりにおける試行錯誤と工夫の大切さを子どもたちに具体的に示した。

また、おもちゃに働く力に意識的になったり、おもちゃづくりの過程での試行錯誤を認識したりできるように、おもちゃづくりに先駆けて「アイデアスケッチ」を書く時間が設けられた。アイデアスケッチは、子どもたちがつくりたいおもちゃの構想を練る作業を支援するために和谷先生が用意したワークシートである。どのようなおもちゃをつくるのか、そのためにはどのような材料が必要なのか、そのおもちゃでどのように遊ぶのかということを事前に考え、アイデアスケッチに書き込むことで、自分の作業を見通す力、計画する力を育成することが意図されている。さらに、アイデアスケッチには「使うパワー」と「わざ」を書く項目が設けられている。「使うパワー」には「ゴム」「風」「磁石」の力のいずれかを書き込み、「わざ」には「はじく」「ひく」「くっつける」等、おもちゃで遊ぶ際に「使うパワー」がどのように働くのかを書き込む。これは先述のとおり、本単元が3年生理科へと接続することを意識したものである。

おもちゃづくりの過程では最初に立てた計画どおりに行かないことも多々ある。事前にアイデアスケッチを書いておくと、計画と実際の作業の間に乖離が生じたときに、それが子どもたちにとって目に見える形で意識され、リフレクションとして機能する。「考える」⇒「つくる」⇒「考えなおす」⇒「つくりなおす」という子どもたちの行動過程において、考えたことがアイデアスケッチとして残されていることで、子どもたちは自分自身の試行錯誤の過程を可視化できる。アイデアスケッチに書いたものを、さらに精密にするために自発的におもちゃの構想を書きなおす子もいた(図1)。その様子からは、おもちゃづくりの構想段階において試行錯誤する子どもの姿が見てとれる。

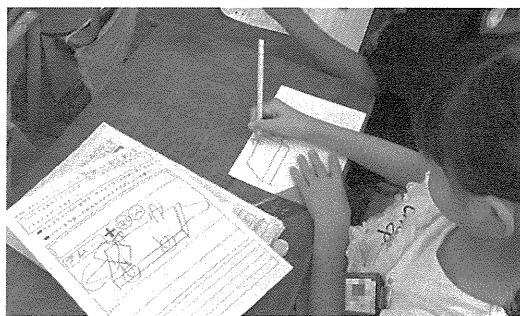


図1. アイデアスケッチでおもちゃを構想の様子(筆者撮影)

パフォーマンス課題を設定し、それを単元構想の早い段階で子どもたちに提示することで、子どもはおもちゃフェスティバルで1年生を楽しませること、1年生に説明すること(図2)を想定しながら活動できるため、創意工夫が生まれやすく、自分の活動を他者に説明できるように対象化する機会を得るのである。



図2. おもちゃフェスティバルの様子(筆者撮影)

4. 生活科における「遊び」とパフォーマンス課題 (1) 生活科における「遊び」

生活科の歴史を繙くと、個々人の体験が重視されてきた歴史がある。たとえば、中野重人は『生活科教育の理論と方法』(東洋館出版、1990年)において、「具体的な活動や体験を重視して体全体で学ぶ」ことを生活科の第一の目標とした。また、水越敏行は『生活科』への期待と疑問(『こころの教育』エイデル研究所、第3号、1989年)において、生活科のカリキュラム構想の3原則のひとつとして学習活動の活動性を掲げ、直接体験の重要性を強調した。あるいは、高浦勝義は『生活科の考え方・進め方』(黎明書房、1989年)において、一人ひとりの経験に沿った個性化教育カリキ

ュラムとして生活科を位置づけている。

このように、生活科では、子どもの自由な活動や体験の時間を保障することが重視されている。教師によって画一的に決定された活動・体験のなかでは、個々人が切実さをもって自己と向き合うことが難しく、個性化という目的を実現し得ないからだ。このとき、生活科に臨む小学校1・2年生という発達段階の子どもたちが、彼・彼女らの生活とも結びつき、切実さをもって取り組もうる活動・体験として「遊び」が挙げられ、その教育的価値が注目されたのである。

生活科の成立史に鑑みると、生活科の大きな特徴のひとつとして、「遊び」を学校教育に取り入れたことが挙げられる。従来の学校教育において「遊び」は「学習」に対立する概念として考えられてきたが、「平成元年の学習指導要領改訂における生活科では、これ〔遊び：引用者註〕を教育上重要な価値をもつ概念として位置づけ、子どもの学習活動の中に（同時に教師の教育活動の中に）取り入れた」と評価されている¹³。

では、生活科における「遊び」とは、どのようなものなのか。たとえば、高橋金三郎は、「一般的な子どもの遊びではなく、生活科の学習活動の中の『遊び』に限定して考える」と断りつつ、生活科における遊びを、①集団的であること、②子ども自身の内部からの衝動で起こる自発的なもの、③大人社会の実生活の影響が色濃い「大人ゴッコ」であること、④児童公園のブランコのような完成されたおもちゃは遊びの手段としては不適切であることを挙げている¹⁴。

一方、石川桂治は、「生活科によって形成される子どもの心的過程は単なる『気づき』ではなく、理科・社会科に発展していく心的過程であり、体験をとおして形成される小学校低学年児童の『自然認識』『社会認識』そのものとして位置づけるべきもの」¹⁵とした。そのうえで、幼児教育における「遊び」と生活科における「遊び」の違いは、前者が自己発散的、無目的で知的気づきのないひとり遊びであっても構わないのに対して、後者は自己充足的、主体的、目的的で、遊びのなかに工夫があり、友だちとの関わりを通して意図的な学び（生活技能習得、運動能力育成等）の場として機能する必要があるとしている。

（２）「遊び」を取り込んだパフォーマンス課題

パフォーマンス課題を用いた実践において「遊び」をどのように位置づけるかについて直接的に論じた研究はないが、類似する論点に言及しているものとして、ニューマンとアーチボルドの研究（Newmann, F. & Archbald, D., 1992）¹⁶がある。この研究では、パフォーマンス課題が真正であれば「審美的、実用的、個人的な価値（aesthetic, utilitarian, or personal value）」¹⁷が含まれると述べられている。ニューマンらの言う「審美的、実用的、個人的な価値」が「遊び」と重なり合うものだとすると、おもちゃづくりのような「遊び」が真正のものとなることが求められる。

では、そもそも「遊び」とはどのような行為を指すのだろうか。これについては矢野智司の論考¹⁸が示唆的である。矢野は、幼児教育における「遊び」の生命論的な可能性を、有用性と結びつけられた発達概念と対比することによって検討している。彼は「遊びには、遊ぶこと以外にはどのような外部の目的もない」とし、「遊び」の本質は無目的性にあるとしている。しかし、近代的な人間観では労働する者を人間の基本モデルとして捉えており、このような近代的価値観を前提として成立している学校教育が遊びを発達や教育のための手段にしてしまう点を矢野は批判している。

矢野によれば、遊びは有用性を求める生活とは異なる原理によって成り立つものである。そのような遊びが発達や有用性の文脈でのみ語られると、遊び以上により効率よく子どもの発達を促す方法があれば、「偶然の遊びに任せず、遊びの要素を取り入れた組織だった練習や訓練によって、さまざまな認識能力や身体能力や社会的コミュニケーション能力を高めること」¹⁹が重視され、遊びは不要で無駄なものと思なされるようになる。目的性や有用性という近代的な価値観が自明の前提とされがちな学校教育において、「発達のための遊び」という原理だけでは、遊びが子どもに不可欠であることを弁護できず、また、遊びそのものがもつ魅力や価値を摘み取ってしまうのである。あるいは、ここでいう「遊び」を子どもたちの「自己活動」と捉えるならば、「自己活動」を目的化してしまうことで、「教育は、〈事実〉としての子供の自己活動を目的合理的に統御する活動として構成されることになる」という今井康雄の批判が妥当することになる²⁰。

矢野や今井の指摘は、生活科の授業において遊びや自己活動を取り入れる際にも留意されて然るべきものである。生活科において従来から重視されてきた「遊び」や「体験」の価値を実現する単元設計・授業実践のためには、「この単元の教育目標は何か」、「何を理解することが求められているのか」、「どのような能力を習得することが期待されるのか」という有用性の観点からだけでは不十分である。矢野が提起する「遊び」がもつ生命論の可能性は、生活科における「遊び」を通した学習に対して、有用性を追求し続けることの危うさを示唆している。

ニューマンらが課題や達成が真正であるときに期待している「審美的、実用的、個人的」であることが何かをニューマンら自身は明言していない。しかし、たとえば先述した生活科における「本質的な問い」「永続的理解」（表1）がそうであるように、「逆向き設計」論に基づいて獲得すべき能力や目指すべき目標から逆算してパフォーマンス課題をつくると、「うまくパンを作る」ということが手段化され、「試行錯誤や工夫に意義を見出す」ことや「そのためには、どんなことを勉強すればよいか」ということが目的化することになる。工夫や試行錯誤、そのための勉強となると、ここに「遊び」が能力習得のための練習・訓練化されている面が見られる。そうであるとすれば、「真正ならば審美的、実践的、個人的になる」というニューマンらの仮定は、少なくとも小学校低学年を対象とする生活科の実践においては楽観的に過ぎると言わざるを得ないだろう。

5. おわりに

本稿ではパフォーマンス課題を用いた生活科実践の分析を通して、パフォーマンス課題を導入することによるカリキュラム編成について検討した。ここではその意義と課題を整理しつつ、カリキュラムのなかに「遊び」を位置づけることについて述べる。

まず意義である。今回分析した小学校2年生のおもちゃづくり単元は、ともすれば、おもちゃをつくるという活動に終始する活動主義に陥る可能性があり、そうすると生活科における学びを十分に実現できない。そうならないために、「逆向き設計」論に基づきながらパフォーマンス課題を用いた実践をつくることで、生活科全体や本単元における目標や子どもが獲得すべき

能力が何か（「本質的な問い」と「永続的理解」）を見失うことなく、かつ、子どもたちに真正で切実性のある自由度の高い活動の機会を保障する単元設計や授業実践を柔軟に行うことができる。教育実践を設計する際に「本質的な問い」や「永続的理解」のような目標、能力観を見定めることは実践を窮屈なものにするようにも見えるが、単元や授業を通して子どもに獲得させたいものを明確化しておくことで、そこに至る手段を自由に編成することができるようになる点で、子どもにとっても教師にとっても実践の自由度が高まるという利点がある。

一方、生活科でパフォーマンス課題を用いた実践を分析する過程で見えてきた課題もある。今回取り上げたおもちゃづくり単元がまさにそうであるように、「遊び」を取り入れた活動は、生活科の大きな特徴である。それに対して、パフォーマンス課題は、教科の目標や身につけるべき能力から演繹的にカリキュラムや授業を設計するという目的・目標指向的な性格が特徴である。パフォーマンス課題が目的的な性格をもち、教科学習における有用性の論理を前提とするならば、生活科における「遊び」のような自生的・非目的的なものを包含し得ず、子どもの生命性に根ざすものに価値を置く教育実践を設計するのは極めて困難である。それは、ひとつには、「遊び」という非目的的行為を子どもが実行するように目的的に単元を設計するという試みが、自家撞着に陥っているからである。もうひとつには、「逆向き設計」論に基づき、獲得すべき能力や目指すべき目標を起点として作成されたパフォーマンス課題は有用性の論理へと傾斜する性質をア・プリオリに有しているからである。先述のとおり、「本質的な問い」と「永続的理解」はパフォーマンス課題の屋台骨であり、その根幹をなす部分であると言える。しかし、それゆえに、「逆向き設計」論に基づいて厳密にパフォーマンス課題をつくればつくほど、「本質的な問い」「永続的理解」と親和性の低い「遊び」の要素は、排除されることになる。ここに、意図的・計画的なものとしての教育の性格を徹底すること（近代教育の徹底化）を目指す「逆向き設計」論の限界性がある。

学校教育におけるアジール（asyl：隠れ家的な空間・時間）について論じた山名淳（2012）が「近代教育は、ときとして『完璧な保護』が動揺することを必要と

する」²¹と述べたように、目的・目標指向で直線的・単線的なカリキュラム編成を「動揺」させることも必要である。「遊び」そのものを価値あるものとして授業内で体験する時間を設けたいときは、「逆向き設計」論に加えて、たとえば経験主義的な原理から単元を設計する必要がある。今回取り上げた実践でも、子どもたちは、何かを目的とする作業ではなく、自由に素材と触れ合う時間（「遊び」）が単元冒頭で保障されていた（表3第1次参照）。これは「逆向き設計」論から生じたものではなく、単元構想段階から一貫して子どもたちの自由な活動時間の確保を強調していた和谷先生の思い・願いによって生じたものである。

生活科は理科・社会科の単なる準備科目ではなく、理科・社会科への準備・接続の文脈に回収されない生活科固有の価値をもつ。そのひとつが「遊び」である。生活科では、「逆向き設計」論に基づく単元設計の限界性に留意しつつ、子どもの自生的で自由な「遊び」を取り込んだ曲線的・複線的なカリキュラムを設計する必要がある。

以上

註

¹ たとえば、徳島祐彌「5年生算数科『面積』におけるパフォーマンス評価：パフォーマンス課題『看板づくり』の共同開発」『教育方法の探究』京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、第21号、2018年、pp.29-36。

² 田中耕治序・香川大学教育学部附属高松小学校著『活用する力を育むパフォーマンス評価：パフォーマンス課題とルーブリックを生かした単元モデル』明治図書、2010年、pp.62-69。

³ 中西修一朗「生活科」西岡加名恵・石井英真編著『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価：「見方・考え方」をどう育てるか』日本標準、2019年。

⁴ 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、p.14。

⁵ 石井英真『今求められる学力と学びとは：コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年、pp.56-57。

⁶ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学

校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年12月21日、p.63。

⁷ 西岡前掲書、p.14。

⁸ G・ウィギンズ、J・マクタイ著、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年、p.409。

⁹ 同上書、p.389。

¹⁰ 中西前掲書、p.82。

¹¹ 加納誠司「生活科学習における『気付きの質を高める』ことに関する研究」『中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要』中部学院大学・中部学院短期大学部、第10号、2009年3月、pp.165-166。

¹² 石井英真『『改訂版タキソノミー』における教育目標・評価論に関する一考察：パフォーマンス評価の位置づけを中心に』『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第50号、2004年、p.177。

¹³ 石川桂司「生活科における『遊び』について：幼稚園との接続、社会科・理科との接続の問題」『岩手大学教育学部研究年報』岩手大学教育学部、第54巻、第1号、1994年10月、p.83。

¹⁴ 高橋金三郎編著『教室いきいき生活科：地図を片手にふるさと探検』新生出版、1990年、pp.30-35。

¹⁵ 石川前掲論文、p.81。

¹⁶ Newmann, Fred M. and Doug A. Archbald, "The Nature of Authentic Academic Achievement," Harold Berlak et al. *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*, State University of New York Press, 1992.

¹⁷ Ibid, p.74.

¹⁸ 矢野智司『幼児理解の現象学：メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林、2014年。

¹⁹ 同上書、p.238。

²⁰ 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想：メディアのなかの教育』世織書房、1998年、pp.22-23。

²¹ 山名淳「〈学校=共同体〉に穴を穿つ：「アジュール」論からみた「新教育」の学校」『近代教育フォーラム』教育思想史学会、21号、2012年、p.124。

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程）

受理 2019年2月28日